



Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação

Nicole Lautier

RESUMO – Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. Os saberes históricos ensinados e aprendidos no âmbito de uma situação escolar possuem ao menos um ponto comum com a história acadêmica: eles mobilizam uma mesma compreensão fenomenológica. A partir da análise do ensino de instituições e de acontecimentos, este estudo descreve alguns dos principais processos cognitivos – seleção de informação, interpretação figurativa, recursos à analogia e à metáfora – ancorados em esquemas de pensamento familiar aos alunos, que lhes permitem se apropriarem dos conhecimentos históricos. Considerando que a responsabilidade de uma aprendizagem escolar de história mobiliza igualmente outros registros de pensamento, a análise aponta alguns temas recorrentes que constituem momentos fortes onde os professores confrontam lógicas identitárias com hábitos e constrangimentos da situação didática.

Palavras-chave: **Epistemologia. História. Representações Sociais. Aprendizagem. Identidade Profissional.**

ABSTRACT – Historical Knowledge in School Contexts: circulation, transformation and adjustment. The historical knowledge taught and learnt in school contexts has at least one aspect in common with the academic discipline of history: it demands the same kind of phenomenological comprehension. Analyzing the teaching of institutions (monarchy, democracy) and events (conquests, wars, economic crisis), this study describes some of the main cognitive processes – such as selection of information, figurative interpretation, and resources for analogies and metaphors – grounded on schemes of familiar reception by the students, which permit them to appropriate historical knowledge. Considering that the responsibility for school learning of history stimulates other forms of thinking, this analysis indicates some recurring themes which constitute important moments when the identity logics and the practices and constraints of the teaching process are confronted.

Keywords: **Epistemology. History. Social Representations. Learning. Professional Identity.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.
Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Os saberes escolares têm um status específico. Que a sua principal referência seja científica ou artística, literária ou esportiva, todos os saberes escolares são o produto de uma história disciplinar. São objeto de uma elaboração antes de serem apresentados sob a forma oficial de conteúdos de programas. Estes saberes, nem completamente científicos, nem completamente profanos são o produto de uma verdadeira construção. Descontextualizados em relação à sua instância de produção original, reformulados para serem simplificados, revestidos, propostos sob forma de sequências de ensino-aprendizagem nas salas de aula, eles são frutos de uma construção social¹. Os manuais e outros suportes constituem vetores de vulgarização; as escolhas pedagógicas do professor completam mais e diversificam ainda mais suas formas de apresentação. Mas uma vez propostos aos alunos, estes conhecimentos são apropriados de acordo com modalidades complexas. Com efeito, neste espaço fechado, ritualizado que é a sala de aula, as modalidades de recepção da informação se diversificam também, de acordo com as expectativas dos alunos ou, melhor, de acordo com as representações que estes alunos fazem da situação didática. As trocas, a propósito de um conteúdo de saber transmitido-aprendido, tomam então formas singulares. Este modo de circulação dos saberes pode ser analisado como um contrato de comunicação ou, mais especificamente, como um contrato didático. Os desafios que estão em jogo vão além de uma questão da transmissão dos saberes ou, melhor, a englobam num conjunto mais vasto. Isso, porque a divisão dos conhecimentos (Roqueplo, 1974) levanta questões contundentes pelas suas complexidades e suas implicações sociais.

O desenvolvimento das pesquisas neste domínio é desigual, de acordo com as disciplinas escolares e de acordo com os quadros teóricos mobilizados. Na França, os primeiros trabalhos que se interessam à recepção pelos alunos dos saberes das Ciências Humanas e Sociais dizem respeito à economia. Procura-se quais representações os alunos possuem da moeda, do banco, das empresas mobilizando a teoria das representações sociais (Moscovici, 1961, 1976) e os métodos de recolhimento de dados e de análise específicos (Vergès, 1989). As investigações sobre os conhecimentos escolares da Geografia e da História se inscrevem numa perspectiva semelhante. Entretanto, ainda existem certas confusões. O lugar das didáticas das Ciências Humanas e Sociais parece fragilizado ao longo dos anos 80-90 pela influência dos modelos das didáticas das Matemáticas e das Ciências experimentais, que impõem uma concepção dura da ruptura bachelardiana. Os obstáculos epistemológicos são frequentemente assimilados aos obstáculos didáticos e os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do campo deixam pensar que as representações dos alunos poderiam ser objeto de transformações radicais, a partir do momento que conheceríamos o seu teor. O modelo teórico das representações sociais é frequentemente utilizado para descrever a representação-produto, negligenciando a pertinência que pode trazer a perspectiva da representação-processo; ou para opor de maneira sistemática o pensamento informativo ao pensamento representativo (Moscovici; Hewstone, 1984), transpondo diretamente o mode-

lo no contexto escolar. De fato, insidiosamente, o válido e o não-válido continuam opostos, deixando pouco espaço à complexidade das modalidades de circulação dos saberes.

Os saberes da História que nos ocupam mais especificamente aqui, reafirmam a sua legitimidade científica referindo-se aos trabalhos da história universitária. No entanto, para serem adaptados aos constrangimentos da situação escolar (idade dos alunos, horário dos ensinamentos, nível de conhecimento esperado no ENEM, ou no vestibular), estes saberes foram objeto de uma *transposição didática* que os recortou segundo uma lógica curricular. Descontextualizados em relação às suas condições de produção científica universitária, recontextualizados no âmbito escolar, adaptados às exigências supostas do nível de compreensão dos alunos, sofreram igualmente a influência de grupos de pressão diversos (escolas ou correntes dos historiadores, associações de professores, associações de pais de alunos...). Trabalhando sobre as matemáticas, Chevallard (1985) chama de *noosfera*, este espaço difuso de influências que contribuem, por canais diversos, à elaboração dos saberes escolares. Para temas tão sensíveis quanto os da História, da Economia ou do Meio-Ambiente, a *noosfera* se diversifica e endurece. Na verdade, as políticas e os meios de comunicação oferecem a cada dia exemplos facilmente identificáveis destas tentativas para influenciar a produção dos saberes ensinados (o dever de memória, o conhecimento reivindicado dos efeitos de um passado colonial, o dia nacional da abolição da escravidão...). Mais do que simples adaptação de um saber acadêmico disciplinar para colocá-lo à disposição dos profanos, os conhecimentos históricos ensinados precisam responder a múltiplos objetivos. E, se por um lado, um nível de conhecimento é exigido para responder às avaliações normativas, de outro, as finalidades de uma formação cidadã, a capacidade de exercer um raciocínio crítico não estão sempre em sintonia com esse patamar. Mais ainda que para os outros saberes disciplinares, as referências científicas sofrem da concorrência das finalidades sociais, cívicas, educativas no sentido mais amplo.

Por muito tempo considerou-se que os saberes escolares circulavam, segundo o modelo linear da comunicação, de um emissor legitimado a transmitir conteúdos disciplinares a receptores legitimados a aprendê-los. Esta concepção pode perdurar, sem muito questionamento, até a massificação da escola. Assim, nos anos 60-70, os professores do secundário ainda eram socializados de acordo com o modelo de transmissão da *lição*: um bom nível de conhecimento na sua disciplina devia automaticamente assegurar uma boa transmissão da informação (Chapoulie, 1987). As questões da aprendizagem e, por conseguinte, a recepção diferenciada dos saberes nos alunos eram abordadas somente a propósito das crianças mais jovens. A retradução destas indagações em situação escolar se tratava em termos de relação pedagógica e apenas dizia respeito, fora os círculos de especialistas, aos alunos do Primário e os seus professores. Sem dúvida, foi necessária a massificação da escola, no ensino fundamental e, seguidamente, no ensino médio, e as dificuldades de aprendizagem dos *novos públicos*, para que as pesquisas comesçassem a se interessar

seriamente pelos saberes disciplinares de acordo com modalidades próprias de compreensão².

É neste contexto que se situa esta contribuição para uma análise da circulação, das transformações e/ou adaptações dos saberes históricos em situação escolar.

O primeiro elemento da análise postula, referindo-se principalmente à epistemologia da história, que os modos mais espontâneos de apropriação da história são comuns a todos. Do aluno mais leigo ao historiador mais especializado, é uma mesma compreensão fenomenológica que permite interessar-se pela história.

Mas os alunos não possuem este método de distanciamento tão singular que só se adquire com a experiência do ofício de historiador. Eles devem então fazer com outras capacidades que tentaremos modelar a partir de resultados de várias pesquisas. Distinguindo, ao mesmo tempo, os fatores que contribuem para manter desigualdades de aprendizagem entre os alunos e processos sutis de apropriação da história.

Do lado dos professores, a transmissão dos saberes históricos mantem a distância entre as suas intenções e as suas práticas. Ela produz tensões, adaptações e resistências sempre que a identidade profissional estiver em jogo.

Uma Compreensão Fenomenológica da História Amplamente Compartilhada

Partimos da hipótese que para compreender os homens e as sociedades do passado, os especialistas e os novatos não têm recursos a formas de pensamento muito diferentes. Historiadores, professores e alunos não perseguem os mesmos objetivos e estabelecem relações com o conhecimento histórico, em condições diferentes (de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos). Eles têm, contudo, um ponto comum: todos entram na compreensão dos homens do passado por operações cognitivas relativamente próximas, mobilizando uma compreensão narrativa e o seu conhecimento do mundo vivido.

Uma Compreensão Narrativa

Os alunos definem de maneira circular a História pelos acontecimentos, e, inversamente, o status de acontecimento só é concedido ao que é digno de ser retido como tal pela História. Retido por quem? Os estudantes não se questionam sobre este ponto. O essencial permanece a *importância* e a *capacidade de provocar uma mudança*. Na verdade, os adolescentes aspiram conhecer a sequência da história bem mais do que saber o que aconteceu antes. Por um *caminho causal*, eles tentam reduzir a parte do desconhecido que toda mudança introduz sobre o curso das coisas (Lautier, 1997a). Por exemplo, para restituir o

período da descoberta da América, um tema relativamente pouco tratado no currículo de História na França, eles dispõem de pouquíssimas informações, mas as organizam de acordo com um esquema em três etapas: as intenções dos Espanhóis ou de Cristóvão Colombo (quando a personalização reduz ainda mais o alcance histórico); as viagens de descobertas com algumas anedotas sobre as condições difíceis da navegação; por último a dominação imposta às populações indígenas. Este esquema às vezes é reduzido ao extremo, às vezes estofado por um nível de informação mais elevado, mas permite pensar o acontecimento no sentido amplo: como uma mudança, *uma modificação do curso das coisas*.

Esta estrutura narrativa mobilizada corresponde de fato ao meio mais *natural* de compreender histórias sobre o modelo de uma compreensão *do que nos acontece* (Bruner, 1991). A mola propulsora mais clássica de *colocar em intriga*, esquecida ou criticada por certos professores em nome do caráter científico da disciplina, está bem no seio da leitura da história.

Por outro lado, esta mola propulsora é também utilizada pelos historiadores, ainda que estes o pratiquem mais sutilmente. Eles procedem por uma espécie de *derivação* (Ricoeur, 1983, 1985), construindo uma intriga que dá sentido, mas estruturando-a de acordo com procedimentos, mobilizando a compreensão narrativa sem perder a ambição científica. Segundo Ricoeur, a estrutura narrativa mobilizada é próxima a da narrativa de ficção, mas se demarca por cortes epistemológicos. No entanto, estes cortes não tomam a forma radical da abordagem das ciências experimentais, eles se manifestam: pelo recurso ao trabalho crítico sobre as fontes documentais; pela construção das temporalidades (uma temporalidade dominada pela organização dos períodos identificados por alguns indicadores temporais, como datas batentes significativas que permitam propor interpretações às mudanças); pela intervenção de personagens (de grandes homens ou mais humildes) e de quase-personagens (estas entidades como a nação, o povo, os camponeses, mas submetidas à uma construção, à uma elaboração argumentada) e, por fim, pelo controle da validade contextual dos conceitos.

Uma Compreensão pelo Mundo Familiar

Na verdade, para compreender os homens do passado ou do presente, as suas intenções e as suas ações, os homens de hoje mobilizam o seu conhecimento do mundo vivido. H. Moniot (1993, p. 123) sublinha que a história ensinada, bem como a história dos historiadores procedem um pouco da mesma forma, mas “[...] a níveis mais sofisticados”.

Certos alunos o exprimem diretamente: *para tentar compreender, eu me imagino, me coloco no lugar dos personagens históricos*. Outros o sugerem através das suas interpretações, categorizando o passado com a ajuda das suas categorias de hoje.

Mas, do lado dos historiadores, o que fazem, por conseguinte, os mais experientes? As reflexões da epistemologia da história nos informam a esse respeito.

Quando Paul Ricoeur produz a vasta síntese dos modelos do pensamento histórico em sua obra *Tempo e Narrativa*, ele atribui um lugar essencial ao princípio de uma *reefetuação* do passado. Ele se refere à obra de Collingwood, *The Idea of History* para sustentar a sua argumentação. Esse filósofo explica assim que o historiador situa-se *em pensamento* no lugar das ações que foram realizadas. A escrita histórica passa por três fases: primeiro o caráter documental do pensamento histórico; em seguida o trabalho da imaginação na interpretação deste dado documentário; por último o historiador é movido pela *ambição que as construções da imaginação operam a reefetuação do passado*.

Porque para escrever a história, é necessário poder demonstrar empatia a fim de compreender o que pôde ter acontecido com outros homens em lugares, um tempo e de acordo com hábitos diferentes. E se o recurso ao método crítico (Prost, 1996) permite estruturar, organizar e pôr ordem nos acontecimentos do passado, a passagem pela compreensão fenomenológica é indispensável à abordagem histórica. Além disso, se a elaboração histórica depende de uma construção (que se quer ser uma reconstrução do passado) e de um distanciamento necessário às exigências da escrita da História, ela não pode escapar à uma primeira fase de compreensão que aproxima consideravelmente os *especialistas* e os *novatos*, dado que cada um mobiliza uma mesma pré-compreensão narrativa e esquemas de pensamento da memória social.

As Modalidades de Compreensão e Apropriação da História pelos Alunos

Para refinar o modelo de aprendizagem da história pelos alunos, estendemos as referências teóricas à Psicologia Social. As principais operações cognitivas que contribuem para a compreensão dos saberes históricos pelos alunos e são relacionadas aos processos do pensamento natural (seleção das informações, figuração, referência a modelos familiares ancorados numa memória social). As pesquisas (Lautier, 1997a, 1997b), desenvolvidas a partir da coleta de dados plurais – textos escritos, entrevistas individuais e em grupos –, confirmam a pertinência dos processos de objetivação e de ancoragem que estão relacionados à lógica de um pensamento representativo (Moscovici; Hewstone, 1984).

A Interpretação Figurativa

A interpretação figurativa desempenha um papel particularmente importante, para dar conta dos conhecimentos históricos. Diversas modalidades podem ser distinguidas: o recurso a imagens tão significantes que parecem falar delas mesmas como, por exemplo, o trabalho das crianças, as máquinas, as fundições, as galerias de minas retornam com insistência para definir a revolução industrial do século XIX. Do mesmo modo, a vida nas trincheiras pode ser um atalho fácil para testemunhar os conhecimentos escassos da primeira guerra mundial. Diretamente

emprestadas de filmes ou de documentos iconográficos de manuais, algumas imagens-chave contribuem assim para a construção de representações significantes.

As Metáforas

As metáforas ocupam um lugar específico. Individualizadas, construídas a partir de lembranças familiares ou ampliadas a outras esferas, elas parecem produzir um meio potente de apropriação. Quando as representações figuradas são retrabalhadas por referências coletivas, emprestadas da vida cotidiana atual ou de informações do passado, tornam-se o *núcleo imagético* que estrutura representações socialmente compartilhadas. Por exemplo, as trincheiras de 14-18 simbolizam ao mesmo tempo *o horror* e *a estupidez humana*, reunindo imagem e interpretação na condenação da *matança*. Da crise econômica de 1929 nos Estados Unidos os alunos retêm facilmente as imagens das manifestações da rua, dos suicídios de banqueiros, e o quanto os discursos testemunham uma elaboração figurativa onde se opõem a bolsa e a rua, a riqueza e a pobreza, a especulação e o desemprego, a construção imagética diz respeito a uma representação social. É uma elaboração de conhecimentos práticos e compartilhados.

A Analogia

O recurso ao raciocínio analógico toma um caráter específico pela dimensão temporal das informações históricas. O processo se alimenta de duas possibilidades: a analogia passado-presente e a analogia passado-passado. O primeiro passa por um processo de ancoragem em um pensamento social, enquanto o segundo mobiliza uma cultura histórica já apropriada, frequentemente uma mistura de informações escolares e oriundas de outras fontes.

Para se apropriar de conceitos tão gerais como a colonização, a escravidão ou para definir instituições políticas como a ditadura, a democracia, a monarquia, os alunos devem gerir a tensão entre o familiar e o novo. Assim, para conceitualizar a conquista espanhola e, em seguida, a colonização na América, os adolescentes se referem a todas as situações que podem se aproximar, como os Franceses na Argélia ou na Indochina, os Ingleses na África, ou ainda, para alguns, o tempo das Cruzadas. Contudo, confusões se instalam entre as noções de colonização e de escravidão. Por exemplo, os mais jovens confundem Indianos e Africanos chegados na América pelo comércio triangular. Contudo, a confusão às vezes é justificada em nome de uma certa lógica fundada sobre uma condenação moral. Porque os adolescentes julgam o status do *colonizado* tão humilhante quanto o do *escravo*, e, mesmo que alguns conheçam a diferença, eles recusam um matiz que julgam suave demais.

Estes mesmos procedimentos analógicos os permitem conceitualizar a ditadura por meio de conhecimentos retirados do seu ambiente: tanto da escola quanto das mídias, do passado antigo ou recente, do presente da atualidade ou mesmo da cultura familiar, por exemplo: as lembranças da Espanha franquista ou da Grécia dos coroneis.

Desse modo, quando os alunos encontram o texto da história, eles o interpretam com a ajuda do seu mundo, de teorias disponíveis, verdadeiras sociologias e psicologias espontâneas: *a sede do poder, a vaidade dos homens, a sede por dinheiro, a estupidez humana, o espírito de ovelha dos homens em grupo* são expressões que retornam de maneira recorrente. No entanto, estes elementos de interpretação não são isolados, porque não se relacionam a simples propostas individuais. Eles podem ser considerados como esquemas de pensamento próprio a uma memória coletiva.

Os Esquemas de Pensamento da Memória Social

No domínio da psicologia, recorda Jodelet (1992), a memória frequentemente é compreendida como um processo que se aborda por uma experimentação cujas condições são muito apuradas. Unindo-se aos mecanismos de aquisição, de armazenamento e de recuperação da informação, dois modelos estruturais são assim mobilizados nos trabalhos consagrados à memória semântica: o do *sócio* e o do *gerador*. No primeiro modelo, domina a ideia de elementos parcelados, de reprodução de conteúdos engessados, enquanto que, no segundo, a memória é considerada de maneira ativa, como uma organização das experiências passadas e recordadas para dar um significado ao presente. Tal abordagem cognitivista não permite apreender a mediação entre o nível intra-individual e o meio social, porque não mostra que a memória individual sempre é de sujeitos cujo pertencimento social fornece os quadros mais estáveis. Ora o indivíduo pensa e recorda a partir de seu pertencimento aos grupos, numa *co-construção social* produzida durante as interações. De acordo com os termos de Halbwachs (1925, 1994), o indivíduo pensa o grupo *visto do interior*, se representa em uma memória coletiva e se reconhece em um *quadro de si mesmo* que lhe dá uma dimensão identitária e afetiva.

São precisamente os fenômenos de mediação entre os saberes individuais e o meio social que é possível ver em ação nas respostas dos alunos interrogados sobre diferentes temas históricos: os fenômenos de identificação positiva ou negativa, as comparações propostas, não surgem espontaneamente de memórias meramente individualizadas. As respostas reencontram referências comuns e recorrentes, a memória social procura os quadros de pensamento; os valores compartilhados fornecem a tensão, a *necessidade*, necessária à aprendizagem/apropriação.

Desse modo, a universalidade dos Direitos Humanos constitui uma trama extremamente forte para dar coerência a diversas informações. É em nome desta ideologia que os adolescentes defendem o reconhecimento do pluralismo cultural: o direito dos povos *vencidos* de fazer conhecer a sua visão do mundo justifica a denúncia da colonização. E o ideal de uma sociedade igualitária, fraternal, aparece assim tão convincente para constituir um modelo interpretativo potente. É em nome do ideal de uma sociedade igualitária e fraternal que os alunos apagam as informações relativas ao caráter hierárquico ou guerreiro das sociedades ameríndias. Eles conservam apenas destas últimas o aspecto co-

munitário que os interessa. Interesse esse, um tanto quanto mais motivado na medida em que sublinha, por contraste, os temores da ausência de solidariedade da sua própria sociedade.

Reencontramos aqui os temas estruturantes do nosso sistema de pensamento colocado em evidência pelos trabalhos sobre as representações dos Direitos Humanos (Doise, 2004), e sobre o ideal do grupo fraternal na nossa sociedade (Flament, 1971), cuja força tem se verificado recentemente no meio escolar (Lautier; Richardot, 2004).

Assim, os valores compartilhados suscitam fenômenos de adesão ou de rejeição que permitem a estes adolescentes conceitualizar os atributos da democracia (liberdades, direitos para todos), mas que os fazem hesitar em reconhecer uma das suas propriedades essenciais: o pluripartidarismo. Se não há nenhuma dificuldade específica em aprender (no sentido de memorizar), que o pluripartidarismo é uma condição da democracia, ou ainda que as sociedades ameríndias não eram particularmente igualitárias, existe dificuldade para apropriar-se de informações que não encontram lugar nos esquemas familiares da memória.

Estes exemplos confirmam que todos os processos evidenciados pelos trabalhos de investigação no campo das representações sociais são mobilizados pelos alunos quando estão em situação de aprender história. Em todos os casos observados, ancoragem e objetivação são acionados; acompanhados de todos os processos de seleção das informações (ocultação, recusa, transformação), e completados pelos processos de figuração, o recurso à analogia e à metáfora. Entretanto, as expectativas da situação escolar não podem satisfazer-se destas únicas modalidades de apropriação. A responsabilidade da aprendizagem escolar da história envolve outras modalidades, outros registos de pensamento.

As Transformações dos Saberes Através da Experiência Escolar dos Alunos

Se, como vimos acima, a história é apreendida de maneira bastante semelhante pelo novato e pelo especialista, as diferenças dizem respeito sobretudo ao grau de domínio da postura crítica. Para Prost (1996), o exercício do historiador pode se limitar simplesmente ao uso de um método crítico porque, segundo ele, o método *é a própria história*. Nesta perspectiva, qual margem ainda resta para o treinamento dos alunos ao exercício da história? Algumas horas semanais de ensino podem produzir efeitos perceptíveis?

Os modos de distanciamento do procedimento da história podem servir de modelo: criticar as suas fontes, elaborar periodização para dar sentido às diferentes temporalidades, construir as entidades da história (especialmente, as entidades societárias que Ricoeur nomeia de quase-personagens). São operações ditas de *historização* que permitem colocar em evidência fontes sobrecarregadas de memória não-controlada. Em situação de ensino, elas encontram o seu equivalente no exercício do controle do pensamento natural. Mas o que sabemos dos efeitos da experiência escolar nos alunos?

Os Resultados das Observações Longitudinais

As investigações em situação escolar clássica permitem observar os níveis de conceitualização dos alunos capturados na continuidade de suas trajetórias escolares, comparando os dados das classes de ensino fundamental e os das classes de ensino médio. Constata-se globalmente que há um forte aumento da capacidade de formalização ao longo dessa trajetória.

Por exemplo, no caso de apropriação do conceito de monarquia pelos alunos das classes entre o final do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio (Lautier, 1997a), os mais jovens e os menos *sabidos* definem a monarquia pela ideia da totalidade dos poderes e pela concentração desses poderes em uma única pessoa. Esses dois atributos, totalidade e unicidade (alguém que detém todos os poderes), são, assim, reunidos pela maioria dos alunos sob o nome de monarquia absoluta. O exemplo mais citado é, indiscutivelmente, Luis XIV. Os mais velhos e mais *sabidos* introduzem a ideia de diversas formas de monarquia, mobilizando uma comparação com a Inglaterra. Essa comparação assegura a apropriação do outro tipo de monarquia, o modelo parlamentar. Alguns alunos são susceptíveis de introduzir conhecimentos mais matizados, complexificando os atributos e distinguindo as semelhanças e as diferenças, ou, melhor ainda, identificando a temporalidade para contextualizar as situações e operar a distinção entre os diferentes tipos de monarquias existentes. Mas apenas uma minoria de alunos mobiliza este raciocínio comparativo controlando o seu uso até os graus elevados de generalização.

A idade dos alunos e suas experiências escolares produzem efeitos sobre o grau de generalização dos conceitos e a capacidade de abstração para pensar a história. Será que é suficiente para responder aos objetivos da instituição escolar? Os resultados fornecidos tanto pelas avaliações externas (com base das notas nos exames), quanto pelas pesquisas de campo (Deleplace; Niclot, 2005), testemunham a importância das desigualdades entre os alunos nos níveis escolares semelhantes. Estes distanciamentos elevados exigem estudos mais precisos sobre o conhecimento mais apurado dos processos cognitivos mobilizados em situação escolar.

As Experimentações em Situação

O peso das experimentações em situação real de classe explica a sua escassez. Os trabalhos produzidos por duas teses (Cariou, 2003; Hassani Idrissi, 2005) permitiram verificar os processos engajados quando introduzimos de maneira voluntária o exercício do pensamento crítico de acordo com as várias modalidades complementares: trabalho sobre as fontes, treino do raciocínio comparativo, construção das temporalidades...

Estes trabalhos confirmam as primeiras observações em situação escolar clássica: não há linearidade na construção de um saber mais especializado. Todos os alunos procedem por idas e voltas, ancoragens numa memória social, ajustes e reajustes sucessivos. Por exemplo, para exercer o raciocínio analógico

(Cariou, 2003), os alunos da classe experimental mobilizam muito mais que os da classe testemunha das analogias controladas pelo recurso a procedimentos de modalização, mas produzem igualmente mais analogias espontâneas. Em outros termos, eles nunca renunciam ao funcionamento do pensamento natural e ao processo de ancoragem na memória social. No fim das contas, a introdução voluntária de exercícios explicitamente centrados nos procedimentos da historização produz efeitos positivos esperados pelas exigências didáticas, mas o grau de controle do raciocínio analógico nunca é atingido definitivamente. Os alunos melhor preparados retornam a analogias espontâneas, produzindo-as até mesmo em maior quantidade do que os outros e as intercalam entre analogias controladas. Os processos cognitivos mobilizados não apontam para um andamento linear de um pensamento que seria inicialmente *ingênuo* para um pensamento científico que seria por fim *purgado* do seu sentido comum. Reencontramos uma *polifasia cognitiva* (Moscovici, 1961, 1976) nos modos de apropriação dos saberes escolares. Os dois registros de pensamento parecem funcionar simultaneamente, enquanto que não respondem aos mesmos critérios. O primeiro provém de um pensamento *quente*, natural – mesmo se este natural deva muito à cultura pela capacidade mimética de compreender as histórias (Bruner, 1991), pela divisão de representações socialmente elaboradas e ancoradas em uma memória social (Jodelet, 1984); o segundo testemunha esta capacidade de exercer o pensamento formal, quer dizer é um pensamento que provém menos do espontâneo e mais do exercido, do elaborado. São dois movimentos paradoxais, mas que desempenham papéis complementares no âmbito da aprendizagem didática da história.

Os Fatores para Interpretar a Mobilização pelos Alunos dos Registros Diferentes e as Desigualdades de Aprendizagem

Retomando nesta perspectiva os resultados de diversas pesquisas (Lautier; Allieu-Mary, 2008), podemos avançar algumas propostas sobre as condições de mobilização das operações de um pensamento natural ou de um pensamento mais formal em situação de aprendizagem da história. Estes critérios deveriam permitir compreender como certos alunos dominam melhor do que outros a passagem de um registro ao outro. Três séries de fatores podem ser destacadas:

- O domínio da linguagem

Para cada aluno, o seu grau de domínio das formas da linguagem parece essencial em inúmeras disciplinas: pensamos simultaneamente nas representações simbólicas que permitem representar um conceito, suas propriedades e as situações às quais se aplica num *campo conceitual* para retomar a abordagem de Vergnaud (1994); nas competências da linguagem relativas à disciplina (Vygostki, 1969); nas formas das linguagens escolares normalizadas, codificadas pelos exercícios específicos à disciplina ensinada (Bucheton; Chabanne, 2002; Deleplace, 2007).

- A imagem de si enquanto aluno

A representação do seu status de aluno (em situação de fracasso ou de sucesso) provoca efeitos particularmente complexos sobre a natureza das atividades cognitivas (Monteil, 1993). Além disso, a implicação do aluno em relação à disciplina ensinada, noção geralmente admitida para determinar o grau de proximidade de um sujeito com o seu objeto de aprendizagem, recebe no caso do conhecimento histórico uma interpretação específica. Pode tratar-se de uma relação estabelecida entre o indivíduo e a *grande História* que ultrapassa o âmbito escolar. Distinguimos entre os alunos: os que elaboraram um sentimento de pertença à História, esta consciência, que denominamos frequentemente de consciência histórica, parece determinar uma atitude que estrutura fortemente a apropriação dos conhecimentos; os que pensam fora desta pertença à *História em curso* e veem então nos conhecimentos ensinados na escola apenas um saber morto, distante, que pouco lhes diz respeito, a não ser para preencher a função avaliativa de uma disciplina escolar *como as outras* (Lautier, 1997a; Tutiaux-Guillon; Mousseau, 1998; Audigier; Al, 2004).

- As esperas ligadas ao contrato didático

Na aula de história, os alunos pensam que devem se conformar a um conjunto de regras implícitas, provocando efeitos pesados sobre o que eles se autorizam a fazer. As representações continuam marcadas por hábitos que encontramos ainda nos modos de avaliação das provas dos exames do final do ensino médio, relacionadas às esperas de restituição de conhecimentos fatuais. Assim, observamos que as práticas dominantes valorizam a adesão mais do que o raciocínio e que a história escolar tende a apresentar a realidade do mundo passado (Tutiaux-Guillon, 2003). Frequentemente, mesmo a fase de exploração do documento, que se quer crítica, é percebida como um simples complemento de informação. Estas regras implícitas da situação não favorecem as exigências atualmente explicitadas de reflexão e de crítica da história escolar. Assim, por submissão a representações *do que se faz normalmente* em uma sala de história, os alunos não se dispõem de imediato a procedimentos reflexivos (Lautier; Ailleu-Mary, 2008). Por exemplo, frente a um dossiê composto por vários documentos, propostos no âmbito de uma sequência de elaboração dos saberes e dos procedimentos críticos, certos alunos procuram *a boa resposta* em vez de desenvolver a capacidade analítica (Vieuxloup, 2003). Do mesmo modo, quando Cariou (2006) quis experimentar o raciocínio analógico, ele teve que modificar os termos do *contrato* que não prevê em história levar tão longe a comparação. Tanto que ela é suspeita aos olhos dos professores, porque é susceptível de introduzir um risco de anacronismo.

As Práticas Docentes: desafios identitários

A sala de aula é o lugar legítimo para elaborar conhecimentos mais formalizados, para escolher, classificar, reorganizar as informações propostas por

todos os outros canais de vulgarização. No âmbito de uma aula de história, cabe aos professores suscitar as condições para passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica.

Nessas condições é bastante desestabilizante para eles gerenciar o recurso espontâneo dos seus alunos a um pensamento natural. Dificilmente eles podem legitimar esta compreensão figurada, metafórica, analógica, feita de julgamentos de valor ou de estereótipos. Este pensamento pouco rigoroso, da ordem de um pensamento *passional* que eles se sentem na responsabilidade de trazer para o *racional*, os incomoda. Ora, na aula, o recurso ao registro do pensamento natural faz-se não somente pelos alunos, mas igualmente pelos professores que devem marcar mais fortemente a diferença. É assim que o recurso à comparação, ao uso do figurativo, às vezes uma extrema personalização, os exemplos próximos da anedota são percebidos como derivações possíveis em uma aprendizagem de uma história rigorosa.

De fato, as operações cognitivas mobilizadas nas aulas são o guardião da identidade profissional, profundamente disciplinar, dos professores, e as dificuldades encontradas se traduzem frequentemente por uma defasagem entre as intenções e os atos. Desde muito denunciada, esta defasagem parece ser uma constante da história ensinada. A observação das práticas de ensino confirma o lugar esmagador reservado à apresentação de uma história linear, da qual apagou-se as asperezas e que deixa transparecer uma narrativa verdadeira (Audigier, 1993; Tutiaux-Guillon, 1998). Enquanto que nos discursos pede-se aos alunos que produzam problemáticas, que participem de forma ativa da análise crítica dos documentos, nas práticas reais, a *forma escolar* de uma história fechada sobre o seu *discurso do verdadeiro* parece reconstituir-se muito rapidamente. Mas é necessário ir mais a fundo. Para tentar refinar a análise, observa-se as defasagens a propósito de alguns temas mais restritos da vida cotidiana de uma turma, temas sensíveis relacionados a um olhar próprio à didática da disciplina, que suscitam momentos fortes na gestão dos papéis profissionais.

A Gestão das Finalidades da História Ensinada

Não é novidade que as instruções oficiais prescrevem, para o ensino, a dupla finalidade de uma história científica e uma educação cívica. Os professores a gerenciam no cotidiano segundo modalidades diferentes (cf. as tipologias propostas, Lautier 1997b, 2006). Se todos os temas não são objeto de um mesmo tratamento, se todos não provocam as mesmas dificuldades e tensões, trata-se sempre de definir o que parece legítimo ou não em relação à sua própria identidade profissional; de conciliar atividades que dizem respeito ao mesmo tempo à história, à memória coletiva e à educação cívica.

Uma pesquisa recente sobre *as memórias dolorosas, a exterminação dos judeus e as guerras de descolonização* (Corbel; Falaize, 2004), ilustra particularmente bem as sutilezas desta gestão, tanto que essa investigação permite comparar culturas disciplinares diferentes: aquelas dos professores de história, de filosofia e de letras.

Enquanto que os professores de filosofia podem escolher abordar ou não estas perguntas, de tratá-las de acordo com perspectivas muito diversas (a título de exem-

plo para abordar as perguntas do mal, da culpa, da responsabilidade, ou as abordando por meio de uma interrogação sobre o método histórico), enquanto que os professores de letras assumem perfeitamente a carga emocional de tais assuntos pela mediação das formas literárias previstas no programa (autobiografia, correspondências, formas narrativas, argumentação), os professores de história são confrontados a uma situação paradoxal. Eles reivindicam um tratamento relacionado ao programa em uma abordagem histórica que exclui a emoção porque *a exatidão histórica assim como a análise objetiva dos documentos permanecem a peça central da disciplina*, como se isso permitisse aos professores acantonar-se à parte racional deste ensino. Mas a grande maioria das entrevistas efetuadas durante as pesquisas exprime o fato de temas como a exterminação ou as guerras de descolonização não darem lugar a cursos *como os outros*. Recorre-se a testemunhos, frequentemente comoventes, reconhece-se que estes conhecimentos são raramente submetidos à avaliação (contrariamente aos professores de letras, que se sentem legitimados em avaliar a criatividade levada pela emoção). A confrontação entre finalidades científicas e finalidades cívicas, ou mesmo memoriais, é dificilmente evitável.

Basicamente, este estudo sobre assuntos *sensíveis* faz apenas endurecer o traço sublinhando o que constitui o coração mesmo da busca identitária dos professores de história: a gestão dos contrários, a gestão do rigor científico e a referência aos valores – mas, também, sobre um outro plano, a gestão do procedimento formal e do procedimento compreensivo. Reencontrando as perguntas vivas do historiador sobre os debates *história e memória, explicar e compreender, funções científicas e funções éticas*, os professores são conduzidos a articulá-las diferentemente no contexto de uma sala de aula.

Ajustes Inéditos

Certos domínios facilitam ajustes de papéis permitindo elaborar modos de articulação entre eles com consequências positivas. No que diz respeito às práticas particularmente legítimas, como o estudo de documentos, observamos recomposições rápidas. Na cultura disciplinar, o documento permite uma identificação quase-espontânea, ele assegura a relação entre a disciplina de referência, o procedimento de investigação do especialista e a postura intelectual solicitada aos alunos. Se o recurso a esta relação pode ser julgado ligeiramente fácil, se às vezes foi necessário reestabelecer limites à prática pedagógica do documento, é preciso admitir que as novas possibilidades oferecidas pelos suportes informáticos nos oferecem um bom exemplo dos mecanismos de ajustamento.

Como nas outras disciplinas, os professores reagem à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação, mobilizando toda uma gama de julgamentos e de comportamentos: hesitação, recusas de comprometer-se em situações mal controladas, condições técnicas julgadas bastante insuficiente, peso das sequências, interesse pessoal mas não profissional, uso cuidadoso ou vontade de mobilizar meios inovadores. Independentemente das posturas adotadas, nota-se reapropriações específicas em relação aos desafios disciplinares³:

Os alunos fornecem um volume de informação mal digeridas e tem-se, portanto, um verdadeiro desafio de método, de conselho, para escolher o todo e partir de problemáticas rigorosas invés de palavras chave.

Eles utilizam muito a Internet sem ter o recuo necessário de bons hábitos (como justamente a verificação das fontes). Eu considero essencial, dada a sociedade atual, ajudá-los neste procedimento. Seleciono previamente diversos sítios, preparo uma pequena ficha com os meus objetivos e trabalhos que os alunos devem realizar. Isso pode ir de uma simples pergunta a uma espécie de síntese das informações recolhidas. Os alunos têm um tempo bastante curto para recolher informações que eles devem, em seguida, analisar e pôr em forma (para evitar o copiar-colar).

A capacidade de identificar, verificar a origem, escolher, classificar é reforçada pelo risco ainda maior das derivações possíveis frente a uma grande massa de informações, pela fascinação dos alunos pelas novas tecnologias. Assim que o suporte da Internet for utilizado, ele pode servir para reforçar a especificidade da identidade disciplinar.

O Uso da Comparação

No cotidiano da turma, a comparação continua presente, proposta pelo aluno ou pelo professor, mobilizada fortuita ou explicitamente, recusada, repelida ou aceita. Comparar o passado com o presente, ou o passado pouco conhecido a um passado melhor dominado, introduz ao mesmo tempo o procedimento da compreensão natural, familiar, e o risco de um tratamento anacrônico. Os professores são confrontados e *negociam* então uma parte da sua legitimidade profissional. Dois testemunhos representativos (Lautier, 2006) sublinham estes tipos de ajustamentos particularmente diversificados em função da experiência e do status dos indivíduos:

– Um jovem professor em início de carreira se mostra muito inquieto frente a eventualidade de uma analogia espontânea que não corresponda a sua concepção do raciocínio legítimo em história afirmando que “a confrontação com um acontecimento mais recente e mais familiar é discutível.”

– Um professor estabelecido, que tenha se tornado formador junto dos seus pares, formula reservas, mas justifica a operação de pensamento em curso nos seus alunos:

é perigoso, mas necessário para os alunos. Faço-o muito pouco, em contrapartida, quando os alunos, para explicar algo, fazem referência a um acontecimento que conhecem melhor, por analogia, peço que eles precisem, verifiquem se tudo corresponde... Quando eles fazem isso, é, parece-me, porque estão construindo a sua própria interpretação de um acontecimento, e que recorrem ao que eles já conhecem para ver os pontos comuns e as diferenças. Por exemplo, acontece que certos alunos, quando trabalhamos sobre o totalitarismo, afirmam que aquilo se assemelha ao absolutismo, que eles estudaram no ano passado. Neste caso, isso mostra que eles estão fazendo entrar este novo ‘troço’ em um conceito mais amplo, o dos poderes fortes, e que tentam verificar que esta classificação é correta. Portanto, ainda que esta reflexão seja falsa, ela mostra que o seu andamento é correto. Ao

invés de colocar o aluno em situação de fracasso escolar é melhor pedir para que ele precise o seu pensamento, ou seja, que reúna o que ele sabe dos critérios do absolutismo e compare-os aos do totalitarismo.

Sobre este ponto extremamente sensível da história escolar, a grande experiência do segundo professor reencontra as análises dos didatas e se junta à reflexão epistemológica de certos historiadores. É assim que Nicole Loraux (1993) faz o elogio deliberado do anacronismo em história para propôr *uma prática controlada*. Retomando a reflexão de Marco Bloch e a sua fórmula que se tornou famosa *que é necessário compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente*, ela prossegue o raciocínio:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado. Ainda convém precisar [...] que para a pesquisa isto consiste em uma etapa da qual não se saberia à nenhum preço fazer a economia porque ele constitui uma condição necessária e um momento prévio ao vai-e-vem entre o antigo e o novo: falo dos momentos em que se tenta suspender as suas próprias categorias para delimitar as dos “outros” que, por hipótese, foram os antigos Gregos. Momento insubstituível e que contribui infalivelmente para desfazer a ilusão meramente cultural de uma familiaridade; mas, por ser necessária, a condição não é suficiente e o trabalho não termina o distanciamento. É portanto uma prática controlada do anacronismo que defenderei (Loraux, 1993, p. 28).

A Generalização dos Conceitos

Os professores de história se fabricam um modelo empírico da conceitualização. Põem-no em prática na sala de aula diversificando as abordagens: esclarecimentos orais, reflexões compartilhadas com os alunos a partir de documentos, pequenos exercícios. Eles propõem situações de casos particulares, de exemplos, mas em qual momento julgam a generalização possível e eficaz? Utilizaremos igualmente para este último tema alguns testemunhos representativos de professores (Lautier, 2006).

– Constatei que os alunos retêm o que os tocou... Quando um aluno não pode visualizar, se foi muito abstrato, muito complexo, ele desliga, sai do ar. Quando é possível, tento então propor uma imagem, um quadro estatístico e uma pequena anedota.

No entanto, neste primeiro caso, a dúvida persiste: *O detalhe, a anedota me preocupam na medida em que certos alunos só vão reter aquilo e não a ideia geral.*

– No testemunho de um outro professor, o recurso aos exemplos é julgado ao mesmo tempo absolutamente necessário e arriscado. Mas é legitimado por uma reflexão apurada sobre a construção do saber disciplinar:

O recurso aos exemplos é necessário porque tende à epistemologia da disciplina: para construir conceitos e explicações é necessário se apoiar sobre fatos, mas

isolados, eles não ‘dizem’ nada, não são exemplares de nada. Eles só se tornam uma única vez integrados a um modelo, a um conceito, a uma tentativa de explicação, por conseguinte, a uma construção intelectual. No ensino, o problema é conseguir fazer navegar os alunos nesta ida e volta, num determinado tempo.

O uso do exemplo provoca interrogações de ordem pedagógica: “Os alunos têm tendência a tomar o exemplo como absolutamente representativo, como dizendo a realidade de uma situação”.

Por uma reflexão crítica sobre a sua prática, este professor ajusta, propõe uma espécie de regulação entre tensões contraditórias, dando sentido às suas perguntas:

Por falta de tempo, tendo, em cada elemento, a propor um só exemplo aos alunos, dando-lhes assim um status representativo, exemplar, dizendo a verdade. Está aí uma das diferenças essenciais entre o trabalho do aluno e o do historiador: o historiador constrói o seu corpus de documentos, de fatos, em função da sua problemática, enquanto que o professor escolhe para o aluno um ou dois documentos que permitem necessariamente responder à problemática.

Nestes testemunhos, os elementos do ajuste dos papéis estão instalados de maneira fina e sutil: a parte de apreensão relacionada à experiência de ensino, as referências legitimadas pela epistemologia da disciplina, pela capacidade de distinguir as posturas próprias do historiador das do pedagogo, tantas informações que dizem respeito a domínios complementares e devem ser *negociadas* pelo profissional. É na resolução deste conflito de referências e de conhecimentos que os professores constroem o reconhecimento do seu domínio de competência.

Às vezes a *negociação* não se desdobra em uma resolução positiva. Certas perguntas delicadas podem dificultar a postura do professor, caso ele não disponha de elementos de informação suficientemente elaborados (durante a sua formação inicial e contínua, de suas experiências compartilhadas). Pensa-se à pergunta central da representação temporal (e dos efeitos distintos das temporalidades, das cronologias e da periodização) que está relacionada a outros temas, como a leitura dos programas ou os tipos de causalidades. Ou ainda à dificuldade da consideração da diversidade quando os alunos mobilizam julgamentos de valor ou estereótipos.

As representações que os professores se fazem das finalidades e das concepções da história acadêmica e da história a ensinar permitem articular o conjunto dos papéis profissionais. Se a referência disciplinar continua a ser central, ela tolera interpretações diferentes para dar coerência e limitar as tensões entre finalidades múltiplas. É a este preço que cada um pode realizar (ou não) a manutenção de uma imagem positiva da sua identidade no trabalho. Tanto que a necessidade de manter a valorização de si e do seu grupo de pertencimento deve também poder conciliar as representações e as práticas. É portanto ao cotidiano da gestão da sua sala de aula que o professor ajusta o melhor possível esta necessidade de coerência que assegura a legitimidade dos seus papéis e das suas práticas. Ele o faz especialmente sobre alguns objetos particularmente visíveis no exercício do ofício docente: história e memória, geral e particu-

lar, raciocínio analógico, estudo de documentos diversos, causalidades, temporalidades. Estes temas recorrentes surgem a qualquer momento na circulação dos saberes históricos na sala de aula. São momentos privilegiados porque constituem, tanto para os professores quanto para os seus alunos, encontros mais ou menos bem sucedidos, mais ou menos motivantes com esta forma específica de saber histórico que tentamos melhor delimitar.

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em outubro de 2010.

Notas

1. Sobre esse tema mais geral, ver capítulo *Les savoirs scolaires*, em N. Lautier, 2001.
2. Os trabalhos relativos às didáticas das disciplinas se centraram sobre o ensino fundamental e, principalmente, sobre o ensino médio. Nota-se, contudo, com a massificação do primeiro ciclo universitário, um novo interesse suscitado pela *construction sociale des savoirs étudiants*, por exemplo, como indica a publicação de um número da Revista *Sociétés Contemporaines*, n.48, 2002, dedicado a essa temática.
3. Todos os testemunhos de professores citados nesta parte provêm de uma pesquisa que efetuei em 2005 e cujos resultados foram publicados em 2006.

Referências

- AUDIGIER, François. **Les Représentations que les Élèves ont de l'Histoire et de la Géographie**: a la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'Institution et leur appropriation par les élèves. Thèse dactylographiée, Paris VII, 1993.
- AUDIGIER, François; FINK, Nadine; HAMMER, Raphaël; HAEBERLI, Philippe; HEIMBERG, Charles. **Des Élèves du Cycle d'Orientation, l'Histoire et son Enseignement**: rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2004.
- BUCHETON, Dominique; CHABANNE, Jean Charles (Org.). **Parler et Écrire pour Penser, Apprendre et se Construire**: l'écrit et l'oral réflexifs. Paris: PUF, 2002.
- BRUNER, Jérôme S. **Car la Culture Donne Forme à l'Esprit**. Paris: Retz, 1991.
- CARIOU, Didier. **Le Raisonnement par Analogie**: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves. Thèse de doctorat sous la direction de N. Lautier, Université de Picardie Jules-Verne, Amiens. Lille: Thèse à la carte, Atelier de reproduction des thèses, 2003.
- CARIOU, Didier. Le Contrôle de la Pensée Naturelle en Situation Didactique. In: HAAS, V. (Org.). **Les Savoirs du Quotidien**. Transmissions, appropriation, représentations. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.
- CHAPOULIE, Jean Michel. **Les Professeurs de l'Enseignement Secondaire**. Un métier de classe moyenne. Paris: Maison des Sciences de l'homme, 1987.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée Sauvage, 1985.

CORBEL, Laurence; FALAIZE, Benoît. L'Enseignement de l'Histoire et les Mémoires Douleuruses du XX^e Siècle. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 147, p. 43-55, 2004.

DELEPLACE, Marc; NICLOT, Daniel. **L'Apprentissage des Concepts en Histoire et en Géographie** : enquête au collège et au lycée. CRDP: Champagne-Ardenne, 2005.

DELEPLACE, Marc. Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. **Pratiques**, n. 133-134, p. 33-53, 2007.

DOISE, Willem. L'Endroit et l'envers des droits de l'homme. **Revue Internationale de Psychosociologie**, v. 10, n. 23, 25-37, 2004.

FLAMENT, Claude. Image des relations amicales dans les groupes hiérarchisées. **Année Psychologique**, 1971.

HALBWACHS, Maurice. **Les Cadres Sociaux de la Mémoire**. Paris: Albin Michel, 1994.

HASSANI IDRISSE, Mostafa. **Pensée Historienne et Apprentissage de l'Histoire**. Paris: L'Harmattan, 2005.

JODELET, Denise. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984. P. 361-382.

JODELET, Denise. Mémoire de Masse: le côté moral et affectif de l'histoire. **Bulletin de Psychologie**, Paris, 1992. P. 239-256.

LAUTIER, Nicole. **A la Rencontre de l'Histoire**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997a.

LAUTIER, Nicole. **Enseigner l'Histoire au Lycée**. Paris: Armand Colin, 1997b.

LAUTIER, Nicole. **Psychosociologie de l'Éducation**. Regard sur les situations d'enseignement: Paris, Armand Colin, 2001.

LAUTIER, Nicole. Un Terrain pour la Didactique: l'identité professionnelle des enseignants d'histoire. **Historiens & Géographes**, n. 394, p. 217-226, 2006.

LAUTIER, Nicole; RICHARDOT, Sophie. Représentation Sociale du Groupe-Classe Idéal: position de l'élève et citoyenneté au quotidien. **Spirale**, n. 34, p. 141-156, 2004.

LAUTIER, Nicole; ALLIEU-MARY, Nicole. Note de Synthèse: la didactique de l'histoire. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 162, p. 95-132, 2008.

LORAUX, Nicole. Eloge de l'Anachronisme en Histoire. **Le Genre Humain**, n. 27, 23-39, 1993.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'Histoire**. Paris: Nathan, 1993.

MONTEIL, Jean Marc. **Soi et le Contexte**. Paris: Armand Colin, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, Son Image, Son Public**. Paris: PUF, 1961, 1976.

MOSCOVICI, Serge; HEWSTONE, Miles. De la Science au Sens Commun. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984. P. 547-574.

PROST, Antoine. **Douze Leçons d'Histoire**. Paris: Le Seuil, 1996.

RICOEUR, Paul. **Temps et Réci**. Paris: Le Seuil, t. 1, 1983, t. III, 1985.

ROQUEPLO, Philippe. **Le Partage du Savoir**. Paris: Seuil, 1974.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **L'Enseignement et la Compréhension de l'Histoire Sociale au Collège et au Lycée, l'Exemple de la Société d'Ancien Régime et de la Société du XIX^e Siècle**. Thèse sous la direction de H. Moniot. Université de Paris 7 – Denis Diderot, 1998 (publiée en l'état par thèses à la carte – Septentrion en 2001).

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; MOUSSEAU, Marie-José. **Les Jeunes et l'Histoire: identités, valeurs, conscience historique**. Paris: INRP, 1998.

VERGÈS, Pierre. Représentations Sociales de L'économie : une forme de connaissance. In: JODELET, Denise (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989, 1997.

VERGNAUD, Gérard. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In: VERGNAUD, Gérard. **Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1994.

VIEUXLOUP, Jacques. Enseigner les Concepts d'État et de Pouvoir en Classe de 4^e et 3^e de Collège. In: TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURRISON, Didier. **Identités, Mémoires, Conscience Historique**. Saint-Étienne: Presses de l'université de Saint-Étienne, 2003. P. 139-155.

VYGOTSKI, Lev. **Pensée et Langage**. Paris: Editions Sociales, 1969.

Nicole Lautier é professora emérita da Universidade de Picardie Jules Verne (UPJV), Amiens, France. Suas pesquisas e publicações incidem sobre a análise do processo de ensino e aprendizagem em história a partir das contribuições teóricas oriundas da epistemologia da história e da psicologia social.

E-mail: nicole.lautier@u-picardie.fr

Tradução: Pedro Antônio Gabriel